

Lenhardt, Gero

Die verspätete Entwicklung der deutschen Schule

Pädagogische Korrespondenz (2002) 29, S. 5-22



Quellenangabe/ Reference:

Lenhardt, Gero: Die verspätete Entwicklung der deutschen Schule - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2002) 29, S. 5-22 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-80995 - DOI: 10.25656/01:8099

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-80995>

<https://doi.org/10.25656/01:8099>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Aktuelles Thema

- 5 *Gero Lenhardt*
Die verspätete Entwicklung der deutschen Schule

Wandel von Schule

- 23 *Torsten Pflugmacher*
Das deutsche Lesebuch

Didaktikum 1

- 44 *Armin Bernhard/Andreas Gruschka*
Lernlandschaften des ICH -
Edmund Köfels subjektive Didaktik als Auflösung ihrer selbst

Dokumentation 1

- 67 *Köfels Antwort*

Didaktikum II

- 70 *Oliver Hollstein*
Zwischen distanzierter Textanalyse und moralischer Verurteilung -
Ein Auszug aus »Mein Kampf« im Geschichtsunterricht

Briefwechsel

- 89 *Horst Rumpf/Andreas Gruschka*
Bildungszeit - Ein Briefwechsel

Dokumentation II

- 107 Fordern und fördern

AKTUELLES THEMA

Gero Lenhardt

Die verspätete Entwicklung der deutschen Schule

EINE KLEINE BILDUNGSKATASTROPHE

In dem internationalen Schulvergleich des »Programme for International Student Assessment« (PISA) der OECD haben die Schüler aus Deutschland im Lesen bekanntlich bescheiden abgeschnitten; in Mathematik und Naturwissenschaften erging es ihnen nicht viel besser (PISA-Konsortium 2001). Die ermittelte Leistungsschwäche ist nicht dramatisch; sie hat die Öffentlichkeit und die Bildungspolitik aber sehr beunruhigt und den Schulen große Aufmerksamkeit verschafft. Zwei Befunde stechen hervor: (1) Die Leistungsunterschiede zwischen den besten und den schwächsten Lesern sind nirgendwo größer als in Deutschland. Mit etwa 20% des Altersjahrgangs ist der Anteil schwacher und schwächster Leser in Deutschland ungewöhnlich hoch. Ähnlich verhält es sich mit den mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen. Dabei sind die leistungsstärksten der deutschen Schüler nicht besser als die leistungsstärksten anderer Länder. Der niedrige nationale Leistungsdurchschnitt geht also vor allem auf das Abschneiden der schwachen Schüler zurück. (2) In allen Ländern erzielen Kinder schlechtere Testergebnisse, deren Eltern einen niedrigen Bildungs- und Berufsstatus haben; Einwandererkinder erzielen schlechtere als die Kinder von Nicht-Migranten und Jungen schlechtere als Mädchen. Aber in Deutschland sind die Schulleistungen stärker durch die sozialen Umstände bedingt als in den übrigen Ländern.

Das schlechte Resultat geht auf Bildungsorientierungen zurück, die in der BRD wirksamer geblieben sind als in den anderen westlichen Demokratien. Einem weitreichenden Konsensus in der BRD zufolge ist eine anspruchsvollere Bildung leistungsschwacher Schüler nicht möglich und auch nicht nötig. Sie sei nicht möglich, weil die Einzelnen von Natur aus mit weitgehend bildungsresistenten Begabungen ausgestattet seien. Sie sei nicht nötig, weil sich die natürlichen Grenzen ihrer Bildungsfähigkeit mit den Grenzen des wirtschaftlich-technischen Qualifikationsbedarfs deckten; sie seien letztlich ebenfalls durch die Gesetzmäßigkeiten der Natur determiniert. In den Worten des CDU-Bildungsprogramms von 1994 lautet das naturalistische Bildungscredo:

»Das Bildungs- beziehungsweise Ausbildungssystem und das Beschäftigungssystem laufen zunehmend auseinander. Auf der einen Seite gibt es immer mehr Abiturienten, die ein wissenschaftliches Studium aufnehmen wollen, ohne dafür geeignet zu sein; auf der anderen Seite nimmt trotz des qualitativ hohen Standards der deutschen Berufsausbildung und guter Beschäftigungsperspektiven für Fachkräfte das Interesse

6 Pädagogische Korrespondenz

der jungen Menschen an dieser Ausbildung ab. Aus dem Mangel an qualifizierten Fachkräften erwächst eine weitreichende Gefährdung der Leistungsfähigkeit unserer Volkswirtschaft. Eine Korrektur der Bildungspolitik zugunsten berufsbezogener Bildung ist unverzichtbar« (CDU-Deutschland 1994).

Der Glaube an Begabung und Qualifikationsbedarf widerspricht bürgerlich demokratischen Bildungsvorstellungen. Die modernen Bildungssysteme rückten die Bildung freier und gleicher Bürger an die Stelle der alten, partikularen Standeskulturen und der schichtenspezifischen Subkulturen, die als deren Nachfolger angesehen werden können. Die sozial bedingte Ungleichheit der Schulleistungen ist Ausdruck dessen, dass bürgerliche Wertvorstellungen in Deutschland weniger wirksam geworden sind als in den meisten anderen westlichen Gesellschaften, allen voran in den skandinavischen und angelsächsischen und in Frankreich. So verhielt es sich bereits vor der Reformperiode. »Der Bildungspolitik stellt sich bei uns das deutsche Problem der civil rights«, so diagnostizierte Dahrendorf die Situation der Bildung 1965 und fuhr fort: »Ihre Aufgaben sind weit fundamentaler als etwa in Großbritannien oder den Vereinigten Staaten. Mit der Bereitschaft zu einer Bildungspolitik für die Verwirklichung des Rechts auf Teilnahme aller Bürger an der Bildung entscheidet sich für Deutschland mit dem Weg in die Modernität auch der in die Freiheit« (Dahrendorf 1965a, S. 24). Seitdem ist die beschworene Entscheidung gewiss längst gefallen: Um die Demokratie ist in Deutschland nicht mehr zu fürchten. Die PISA-Befunde deuten aber auf einen gewissen Modernisierungsrückstand in Deutschland hin.

Die verspätete Schulentwicklung soll im Folgenden eingehender untersucht werden. Zunächst sollen allgemeine Zusammenhänge zwischen Schulorganisation und individueller Schulleistung erörtert werden. Es zeigt sich, dass die Schulbildung nicht Resultat bildungspolitischer Steuerung ist, sondern Wertorientierungen zum Ausdruck bringt, die in der Gesellschaft insgesamt gelten. Dem schließt sich eine Skizze der Wertorientierungen an, die in der westlichen Schulentwicklung wirksam wurden. Vor diesem Hintergrund werden Besonderheiten der deutschen Schulentwicklung skizziert, die aufweisen, dass die deutschen Schulen das Leistungsprinzip nur mit erheblichen Einschränkungen zur Wirkung bringen. Sie reagieren auf schwache Leistungen ihrer Schüler mit der Rücknahme des Leistungsanspruchs und mit Beschränkungen der Lernmöglichkeiten. Die Bildung leistungsschwacher Schüler gilt als aussichtslos und wirtschaftlich auch als unnötig. Sie ist letztlich nicht gewollt.

II

SCHULLEISTUNG UND SCHULORGANISATION

Die PISA-Autoren konstatieren, dass sich die Testergebnisse mit den Schulformen, der Unterrichtsorganisation, Merkmalen der Unterrichtsqualität, der Klassengröße und dem Schulklima nicht erklären lassen (Schümer 2001, S. 427; Tillmann/Meier 2001, S. 504). Diese Befunde mögen diejenigen enttäuschen, die sich von PISA wissenschaftlich begründete Reformvorschläge versprochen hatten. Die Einschätzung der Autoren ist jedoch überzeugend. Sie setzt eine fast hundertjährige Tradition der Bildungsforschung fort.

Die verspätete Entwicklung der deutschen Schule 7

- In den 1980er Jahren hatte Aurin (1990) in einer umfangreichen Literaturschau gefragt »Gute Schulen: Worauf beruht ihre Wirksamkeit?« und war zu dem Ergebnis gelangt, dass die Suche nach Mitteln, mit denen Schulleistungen planmäßig verbessert werden könnten, nicht erfolgreich gewesen ist.
- In den 1970er Jahren kam Fend (1980) in einer gründlichen Literaturschau zu dem Ergebnis, dass sich in der Forschung keine »allgemein akzeptierten Antworten für die dem pädagogischen Alltagsverstand so wichtige Frage ergeben hätten, wie man auf die unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten und Lerninteressen von Kindern am besten eingehen könnte« (Fend 1980, S. 290).
- In den 1960er Jahren gelangte Hopf (1970) zu einem ähnlichen Resultat.
- In dem amerikanischen Standardwerk »How College Affects Students« resümieren Pascarella und Terenzini eine Auswertung von ungefähr zweitausend Studien über den Zusammenhang zwischen Schulstrukturen und Bildungseffekten: »there is little evidence that selectivity, prestige, or educational resources have any important net impact on students in such areas as learning, cognitive and intellectual development, or other psychosocial changes, the development of principled moral reasoning, or shifts in other attitudes and values. Nearly all of the variance in learning and cognitive outcomes is attributable to individual aptitude differences among students attending different colleges. Only a small and perhaps trivial part is uniquely due to the quality of the college attended« (Pascarella/Terenzini 1991, S. 592).

Die Leistungen, mit denen die verschiedenen Colleges ihre Absolventen entlassen, unterscheiden sich beträchtlich. Aber diese Unterschiede verdanken sich nicht den organisatorischen Mitteln der Schulen und dem pädagogischen Genie ihrer Lehrer, sondern den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, die die jungen Leute als Anfänger mitbrachten. Der Collegebesuch fügt der Bildung viel hinzu, aber kaum Unterschiedliches; der »net-impact« ist weitgehend gleich. Deswegen messen die Colleges der Selektion möglichst aussichtsreicher Studenten so große Bedeutung zu.

Dass sich Zusammenhänge zwischen Schulstruktur und Schülerleistungen kaum finden lassen, wird in der Wissenschaft zumeist als unbefriedigend empfunden, auch von den PISA-Autoren. Es müsse doch etwas zu finden sein; mittels der Wissenschaft müsste die Politik planmäßig über die Bildung verfügen können, oder genauer: die Wissenschaft mittels der Politik. Der Geist bürokratischen Verfügens über Bildung findet in kausal-analytischen Untersuchungen sein Pedant. Besteht man auf instrumenteller Zweck-Mittel-Rationalität, sind Tausende von Studien der Bildungsforschung für ergebnislos zu erklären, denn sie haben keine Ursache-Wirkungs-Ketten zwischen Schulstruktur und Lernfortschritten gefunden. Überzeugend ist diese Schlussfolgerung jedoch nicht. Es liegt näher, die vermeintliche Ergebnislosigkeit als gültiges Ergebnis zu betrachten. Man kommt dann zu der These, die Eltern und erfahrenen Pädagogen schon immer vertraut war: Über Bildungsprozesse lässt sich nicht planmäßig verfügen. Bildung ist ein lebendiger Prozess, auch wenn er in der Schule stattfindet. Deswegen findet die Wissenschaft auch keine Ursache-Wirkungs-Ketten. Man kann die Erfahrungen nicht festlegen, die die Schüler in ihrer Auseinandersetzung mit der Schule machen. Ebenso wenig kann man Lehrer, Eltern, Freunde und all die in den Blick nehmen, die die jungen Leute auf ihrem Bildungsweg begleiten,

8 Pädagogische Korrespondenz

anregend oder hemmend, kundig oder unkundig im Umgang mit den Gegebenheiten der Schule. Es ist Täuschung und Selbsttäuschung, wenn bildungspolitische Kontrahenten landauf und landab ihre Anliegen unter Berufung auf PISA so vortragen, als hätten sie den Nürnberger Trichter erfunden.

Wenn aber die Schule nicht als Mittel zur planmäßigen Hervorbringung von Bildung zu verstehen ist, wie wirkt sie dann? Die Schule hat Teil an den normativen Vorstellungen vom Individuum und der sozialen Ordnung, die in der Gesellschaft auch sonst gelten. Diese Vorstellungen verleihen den Rollen der am Schulleben Beteiligten Struktur. Deren Inhaber müssen jeweils mit bestimmten Verhaltenserwartungen und Selbstdarstellungsmöglichkeiten klarkommen, die innerhalb und außerhalb der Schule an sie herangetragen werden. Sie können sie nicht ignorieren, auch wenn sie in der Auseinandersetzung damit immer auch Persönliches zum Ausdruck bringen können. Was sich daraus für Schüler und ihre Lernprozesse ergibt, lässt sich im Sprichwort zusammenfassen: »Wem Gott ein Amt gibt, dem gibt er auch den Verstand«. Wenn die jungen Leute das »Amt« des Schülers übernehmen, eignen sie sich die damit verbundenen Erwartungen und Selbstdarstellungsressourcen an nach Maßgabe ihrer persönlichen Biographie und ihrer aktuellen sozialen Verhältnisse. Dass ihnen ihre Ämter von Gott gegeben sind, soll hier bedeuten, dass diese Erwartungen gesamtgesellschaftlich konstituiert sind und von niemandem mit einsamen Beschlüssen außer Kraft gesetzt werden können, auch nicht von Politikern. Bourdieu hat diesen Wirkungszusammenhang im Begriff des Habitus zusammengefasst; einer verwandten Perspektive folgen neoinstitutionalistische Schuluntersuchungen (vgl. dazu den klassischen Aufsatz von Meyer 1977).

Im Folgenden sollen die Orientierungen der am Schulleben Beteiligten unter dem Gesichtspunkt erörtert werden, wie sie zur Produktion der PISA-Testergebnisse beitragen. Im Schulleben werden offenkundig vielfältige Orientierungen wirksam, auch gegensätzliche, zwei ragen heraus: Das eine Orientierungsmuster geht vom demokratischen Glauben an universelle Bildungsfähigkeit aus und an eine gesellschaftliche Ordnung, die eine selbständige Lebensführung erlaubt und verlangt. Das andere Wertmuster besteht in dem Glauben, die Einzelnen und die gesellschaftliche Ordnung seien durch die Natur bestimmt. Die Natur bringe ungleiche und nahezu bildungsresistente Begabungen hervor. Ihre Gesetzmäßigkeiten determinierten zudem die gesellschaftliche Ordnung und insbesondere den sogenannten Qualifikationsbedarf der Arbeitswelt. Ihm habe sich die Bildung aller unterzuordnen. So stehen sich also ein bürgerlich demokratisches und ein naturalistisches Orientierungsmuster gegenüber. Dass sie einander ausschließen hindert nicht, dass sie gleichzeitig wirksam sind, häufig auch in ein- und derselben Person.

III

WESTLICHE SCHULENTWICKLUNG

In den westlichen Demokratien hat die Bildung in den 1970er Jahren eine Wende erfahren, der man ohne Übertreibung kopernikanischen Charakter zuschreiben kann. Bis dahin hatte die Vorstellung gesellschaftlicher Notwendigkeiten im Mittelpunkt

Die verspätete Entwicklung der deutschen Schule 9

des pädagogischen Denkens gestanden und die Frage, wie der Einzelne daran angepasst werden könnte; es ging um den sogenannten gesellschaftlichen Qualifikationsbedarf. Die Frage trat in den Mittelpunkt, wie der Einzelne die Autonomie erwerben könnte, sich die äußeren Lebensverhältnisse anzupassen. Die galten nicht mehr als ein sachliches Zwangssystem von Notwendigkeiten, sondern als eine Ordnung, die persönliche Autonomie gestattet und verlangt. Bildung sollte die Entwicklung der Disziplin unterstützen, die Voraussetzung einer unabhängigen Lebensführung ist. Als Bürger sollten es die Schüler verstehen, in der Auseinandersetzung mit anderen ihre Interessen und Neigungen zu verfolgen. Dabei ging man nicht mehr von ungleichen und bildungsresistenten Begabungen aus, sondern von universeller Bildungsfähigkeit.

Die Bildung gewann wissenschaftlichen Charakter. Sie sollte die Entwicklung der Disziplin unterstützen, die Voraussetzung individueller Unabhängigkeit war. Das war möglich, weil die freie wissenschaftliche und die demokratische Kultur in ihren grundlegenden Wertnormen übereinstimmten. Beide verlangten und ermöglichten Autonomie im Umgang mit den eigenen inneren Impulsen und im Umgang mit äußeren Mächten, von denen suggestiver Einfluss ausgehen konnte, ebenso Toleranz, Verantwortungsbewusstsein, Kommunikations-, Team- und Entscheidungsfähigkeit. Man konnte sich diese Tugenden in jedem Unterrichtsfach aneignen, sofern die Schule einen freimütigen Umgang zwischen Lehrern und Schülern erlaubte. Dementsprechend veränderte sich mit den Bildungszielen auch die Organisationsstruktur der Schulen. Die Schüler gewannen an Unabhängigkeit.

Dieser Entwicklung waren viele kleinere Veränderungen vorausgegangen, und sie ist bis heute nicht vollendet; aber die 1960/70er Jahre lassen sich als Wendepunkt begreifen.

Die Wende der Schulentwicklung hatte sich bereits mit der dramatischen Expansion der weiterführenden Bildung in den 1950er Jahren angekündigt. Die höhere Bildung, die einmal Sache eines exklusiven Standes mit gesellschaftlichem Führungsanspruch war, verband sich mit bürgerlichen Interessen. Immer mehr der jungen Leute wollen sich seitdem mit Hilfe der Schule für eine Lebensführung und Arbeit befähigen, bei der sie Verantwortung übernehmen und von sich selbst etwas geltend machen können, bei der sie gegen Arbeitslosigkeit geschützt sind und ihr Leben verlässlich planen können und bei der sie ein Einkommen erzielen, das Freizügigkeit ermöglicht. Die alte Praxis der Statusvererbung, bei der sich jeder in Rang, Stand und Lebensgewohnheiten seiner Eltern fügte, wich also einer individuellen Lebens- und Berufsorientierung: Die einstigen Standesangehörigen emanzipierten sich zu Bürgern.

IV

VOR DER BILDUNGSWENDE

Der bis dahin geltende Glaube an Begabung und Qualifikationsbedarf soll im Folgenden genauer betrachtet werden. Eine prägnante Zusammenfassung formulierte der *Deutsche Ausschuß für das Bildungs- und Erziehungswesen* in einer Rückschau zu Beginn der Reformperiode in den 1960er Jahren:

10 • Pädagogische Korrespondenz

»Man ist bestrebt, den gegenwärtigen Schulaufbau zu erhalten, und macht dafür geltend, er habe sich bewährt. Die Dreiteilung in höhere Schulen, Volksschulen und Mittelschulen entspräche den drei Hauptschichten der Berufe, die sich im modernen Leben herausgebildet hätten: einer geistig führenden, einer ausführenden und einer dazwischen vermittelnden Schicht praktischer Berufe mit erhöhter Verantwortung. Die Dreiteilung werde auch den drei Haupttypen der Begabung gerecht: einem theoretischen, einem praktischen und einem theoretisch-praktischen Typ« (Deutscher Ausschuß 1963, S. 9).

Die Einzelnen schienen also zum Gymnasiasten, Real- und Volksschüler geboren und damit zugleich zum Angehörigen der oberen, mittleren und unteren beruflichen Schichten. Der wirtschaftlich-technische Qualifikationsbedarf schien ungleiche Bildungsziele zu verlangen. Sie wurden überall in Europa mit dem Berechtigungswesen, den mehrgliedrigen Sekundarstufen, mit abgeschotteten Bildungslaufbahnen, Zeugnissen, Noten, Lob und Tadel an die Schüler herangetragen. Diese institutionellen Regelungen waren früher einmal Ausdruck ständischer Schulverhältnisse, als sozialer Status mit Schulbildung eher besiegelt als errungen wurde. Seitdem Status mit Bildung zu erringen war, war es mit dem ständischen Zustand »gemütlicher Knechtschaft« vorbei. Die Schule war zur Zuteilungsagentur für Lebenschancen geworden.

Nicht nur der Qualifikationsbedarf schien die Ungleichheit der Bildungseinrichtungen zu verlangen, sondern auch die Verschiedenheit der individuellen Begabungen. Ungleiches dürfe nicht gleich behandelt werden. Effizient könnten Lehrer entwickeln, was an Begabungen in den Schülern stecke, wenn die Unterrichtssituation standardisiert und unter Kontrolle gebracht sei.

Leistungshomogene Klassen sollten es ermöglichen, pädagogische Interventionen treffsicher einzusetzen. Die Homogenisierung der Klassen sollte durch Selektion der Schüler erreicht werden. Man schloss von den Leistungen der Schüler auf Begabungen, und da diese als stabil galten, auch auf ihre zukünftige Leistungstüchtigkeit in Schule und Gesellschaft. Die Schulleistungen von heute schienen zu zeigen, was morgen von den Schülern für die Befriedigung des gesellschaftlichen Qualifikationsbedarfs zu erwarten sei. Die Gegenwart der Schüler sollte ihre Zukunft prädestinieren.

Lehrern oblag es, die Schüler ihrer zweifachen natürlichen Bestimmung zuzuführen: Sie sollten ihre Begabungen bedarfsgerecht entwickeln. Lehrer und Schüler gerieten damit aber in einen Gegensatz. Dass über sie verfügt werden soll, muss junge Leute, die auf Eigenständigkeit bedacht sind, allein schon provozieren. Hinzu kam aber ein Weiteres. Das Ansinnen, die Schüler seien planmäßig zu bilden, musste ihre Lehrer überfordern. Denn Bildung ist immer aktive Aneignung der Kultur; sie lässt sich den Schülern nicht einprägen. Besonders fühlbar wurde die Überforderung im Umgang mit schwachen Schülern. Denn sie ließ die Leistungsschwäche der Schüler als pädagogische Schwäche ihrer Lehrer erscheinen. Der Glaube an bildbare Begabung und insbesondere an den Mangel daran bot andererseits aber auch einen Ausweg: Lehrer konnten Leistungsmängel als Ausdruck von Begabungsmängeln erklären, die betreffenden Schüler per Selektion entfernen und ihr berufliches Selbstbild damit außer Gefahr bringen. So entstanden zwischen Lehrern und Schülern gegensätzliche Interessen. Selektion, mit der Lehrer ihren Unterricht effektiver machen und ihr Selbstbild verteidigen

Die verspätete Entwicklung der deutschen Schule 11

wollten, bedrohte das Selbstbild und die Zukunft ihrer Schüler, die sich dagegen zur Wehr setzten. Dieser Gegensatz ging weit über die unvermeidlichen Spannungen im Generationenverhältnis hinaus.

V

BÜRGERLICHE EINHEITSSCHULE

Die kopernikanische Bildungswende hob den überkommenen Begabungsglauben auf und setzte den optimistischen Glauben an universelle Bildungsfähigkeit an seine Stelle. Das bürgerliche Menschenbild, das sich jetzt in den Schulen durchsetzte, schließt die Überzeugung ein, dass alle über ihre Bildung frei verfügen können und das auch sollen. Jedermann kann danach an der Mündigkeit teilhaben. Gelten soll die allgemeine Bildungsfähigkeit, die allen in gleicher Weise gegeben ist, und nicht die tatsächliche Leistung, in der sie sich unterscheiden mögen. Lehrer und Schüler sollen sich an dieser Möglichkeit orientieren und sie damit Wirklichkeit werden lassen. Leistungsversagen und abermaliges Leistungsversagen sollen mit einer neuen Anstrengung beantwortet werden und mit der Zuversicht, dass der Erfolg nicht ausbleiben kann. An den Erfolgsaussichten zu zweifeln, scheint abwegig. In den Schulen setzte sich also das Leistungsprinzip durch, das sich mit seinem utopischen Charakter und seinem optimistischen Menschenbild von dem pädagogisch anspruchslosen und belastenden Begabungsglauben unterscheidet.

Das neue Bildungsverständnis ließ die bürgerliche Einheitsschule entstehen und machte sie zum Standardmodell nationaler Bildungssysteme. Lehrer und Schüler können Bildung seitdem als ein ihnen gemeinsames Interesse verstehen und freimütig miteinander verkehren. Der Glaube an universelle Bildungsfähigkeit ist eng verwandt mit dem optimistischen Menschenbild, das in den Bürgerrechten enthalten ist. Man kann in der modernen Gesellschaft beruflich, politisch oder familiär versagen und die größten Niederlagen verursachen, aber man kann die Bürgerrechte nicht verlieren. Das bedeutet: Man bleibt mit der Erwartung konfrontiert, eine neue Anstrengung zu unternehmen, und damit zugleich auch mit dem Vertrauen, dieser Erwartung gewachsen zu sein. Dieses Vertrauen gilt bedingungslos, so wie man auch die Bürgerrechte bedingungslos besitzt. Bedingungslos soll es seitdem auch in der Schule gelten.

Die bürgerliche Einheitsschule der westlichen Demokratien unterscheidet sich von den Einheitsschulen, die im Staatssozialismus entstanden waren. In den kommunistischen Ländern hatte man die Vorstellung ungleicher Bildbarkeit nicht durch diejenige universeller Bildungsfähigkeit ersetzt, sondern lediglich durch diejenige gleicher Bildbarkeit. Das war ein Fortschritt, aber ein kleiner. In dem die sozialistische Einheitsschule ihren Lehrern und Schülern Unabhängigkeit verweigerte, macht sie aus Gleichheit Uniformität. Der Freiheit stand nicht die Gleichheit entgegen, sondern die Behandlung der Schüler als pädagogische Objekte. Die bürgerliche Einheitsschule produziert dieses Problem nicht. Denn sie verbindet Gleichheit mit individueller Unabhängigkeit. Sie zielt auf die gleiche Bildung aller als Individuierung eines jeden.

12 Pädagogische Korrespondenz

Sinnfälligen Ausdruck findet die Differenz zwischen den bürgerlichen und staatssozialistischen Einheitsschulen in den Rechten, die die Schüler im Westen erlangten. Waren die Schüler in der BRD zunächst noch rechtlos und der Rechtsfigur des besonderen Gewaltverhältnisses unterworfen, so gewannen sie allmählich Bürgerrechte bis hin zum Streikrecht. Entsprechendes zeigt sich bzgl. der Freiheit der Fächerwahl. Wo es um die Bildung unabhängiger Bürger geht, können die Fächer den Schülern zur Wahl gestellt werden. Denn die Disziplin, die Voraussetzung individueller Unabhängigkeit ist, kann man in der Auseinandersetzung mit jeglichem Gegenstand erwerben. Wo die Schüler dagegen an unterstellte äußere Notwendigkeiten angepasst werden sollen, ist ihnen der Bildungskanon vorzuschreiben. So standen den Schülern der DDR nur ungefähr 5% des Kanons zur Wahl, den Schülern in der BRD ungefähr 20% und den Schülern in der amerikanischen High School 40%. Zu den förmlichen Rechten kam die Liberalisierung der Umgangsformen, die Lehrern und Schülern wechselseitige Anerkennung nahe legt statt Kontrolle und Rebellion.

Wie weit die demokratische Bildungswende reicht, kommt in der Durchsetzung der bürgerlichen Einheitsschule zum Ausdruck. In der Mehrzahl der untersuchten OECD-Länder hat man im Pflichtschulbereich auf schulförmige Differenzierung überhaupt verzichtet. In den anderen wurde die Selektion immer weiter hinausgeschoben. Einheitsschulen haben sich vor allem in den Gesellschaften mit stabilen demokratischen Traditionen durchgesetzt, in den meisten angelsächsischen und skandinavischen und in Frankreich, wo Selektion erst im letzten Jahr der Pflichtschulzeit stattfindet; in der Schweiz hat sich die frühe Selektion nur noch in wenigen Kantonen gehalten, und in Österreich bezieht sie sich nur noch auf zwei Schulformen mit ähnlichen Curricula und Berechtigungen. Die folgende Übersicht nennt die nationalen Bildungssysteme ohne Niveaugliederung in der Pflichtschulzeit (»O.G.«) bzw. gibt die Zahl der selektionsfreien gemeinsamen Schuljahre an. Dabei sind die Länder nach ihren PISA-Testergebnissen in eine Rangfolge gebracht.

Die verspätete Entwicklung der deutschen Schule • 13

Niveaugliederung der öffentlichen Schulen im Pflichtschulbereich
nach PISA - Testscores
(o.G.: ohne Niveaugliederung bzw. Anzahl der selektionsfreien Klassenstufen)

Finnland	o.G.	Schweiz	4, 5 bzw. 6
Kanada	o.G.	Spanien	o.G.
Neuseeland	o.G.	Tschechische Republik	5 zumeist 8
Australien	o.G.	Italien	8
Irland	6	Deutschland	4 bzw. 6
Korea	o.G.	Liechtenstein	5
Vereinigtes Königreich	o.G.	Ungarn	4, 6 und 8
Japan	o.G.	Polen	8
Schweden	o.G.	Griechenland	o.G.
Österreich	4	Portugal	8
Belgien	6	Russische Föderation	4 und 9
Island	o.G.	Lettland	o.G.
Norwegen	o.G.	Luxemburg	6
Frankreich	9	Mexiko	6
Vereinigte Staaten	o.G.	Brasilien	o.G.
Dänemark	o.G.	Niederlande	7
(ohne Testergebnis)			

Die mehrgliedrige Sekundarstufe bildet nur eine Form der Niveaugliederung. Daneben gibt es andere, z.B. die Binnendifferenzierung des Unterrichts oder die Differenzierungen innerhalb einer Schulform. Diese Formen sind weniger hermetisch, weil sie auf die Überwindung der Leistungsunterschiede zielen. Sie gehen also von Bildungsfähigkeit aus. Die schulförmige Niveaugliederung schreibt dagegen zusammen mit abgeschotteten Schulkarrieren Unterschiede des Leistungsvermögens fest und lässt damit den Begabungsglauben zu einer sozialstrukturellen Realität werden.

Die deutschen Schulen haben Teil an der Wende der westlichen Schulentwicklung (vgl. dazu und zum Folgenden Lenhardt/Stock 1997).

- Die weiterführende Bildung wurde verallgemeinert. Der Anteil der Hauptschüler an allen Schülern der Klasse 8 ist seit 1960 von 63,6% auf 22,6% gefallen. In einigen Bundesländern existieren Hauptschulen als eigenständige Schulform nicht mehr.
- Die Sekundarstufe hat viel von ihrer ständischen Distinktion verloren und ist vereinheitlicht worden. Die Curricula wurden ebenso wie die Lehrerbildung verwissenschaftlicht. Auch an den Hauptschulen wird heute Fachunterricht von wissenschaftlich ausgebildeten Lehrern erteilt. Die Pflichtschulzeit wurde ausgedehnt, was die Hauptschule den übrigen Schulformen ebenfalls anähnelte.
- Das überkommene Mädchenschulwesen verschwand und die Differenzen zwischen dem städtischen und ländlichen Schulwesen wurden aufgehoben. Die religiösen Konfessionen verloren im Schulwesen an Bedeutung.

14 Pädagogische Korrespondenz

- Mit der Einführung der Förderstufen wurde die Zeit ausgedehnt, die die Schüler gemeinsam in der Schule verbringen.
- Das besondere Gewaltverhältnis, dem die Schüler einmal unterlagen, wich den Bürgerrechten, die auf die Schule ausgedehnt wurden. Die Schulentscheidungen wurden gerichtlicher Überprüfung zugänglich gemacht und die Bildungspolitik auf parlamentarische Grundlage gestellt.
- Im Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern setzten sich liberalere Umgangsformen durch.
- Der Glaube an einen wirtschaftlichen Qualifikationsbedarf ist ebenfalls zurückgetreten. Versuche einer bildungsökonomischen Planung durch den Staat scheiterten an der Rechtsprechung und am Widerstand der Eltern und Schüler. Eine bildungsökonomische Planung mit Rationierung der weiterführenden Bildung und administrativer Delegation der Schüler gab es nur in der DDR und den übrigen Ostblockstaaten, in denen die Bürgerrechte nicht galten (Lenhardt/Stock 2000).

VI

VERZÖGERTE MODERNISIERUNG

Das deutsche Bildungswesen folgt der internationalen Schulentwicklung nur zögernd:

- Die Expansion der weiterführenden Bildung und insbesondere der Hochschulbildung hinkt, wie die OECD berichtet, hinter derjenigen vieler anderen Staaten her.
- Die Einführung der Gesamtschule ist stecken geblieben, während sich im Pflichtschulbereich der westlichen Demokratien zumeist die Einheitsschule durchgesetzt hat.
- Auffallend gering ist die Zahl der Jahre, die die Schüler in Deutschland in gemeinsamen Schulen verbringen; es sind zumeist nur vier.

Auf den ersten Blick scheint es deswegen so, als könnte die Schulform die kritischen PISA-Befunde erklären. Die Bedeutung der Schulorganisation will freilich richtig verstanden sein. Würde man die PISA-Ergebnisse als Beitrag zu einer Schulformdebatte verstehen, die sich im theoretischen Horizont pädagogischer und bildungspolitischer Zweck-Mittel-Rationalität bewegte, würde man sie missverstehen. Gegen eine solche Interpretation spricht ein handfester empirischer Befund: Wo in der BRD Gesamtschulen eingeführt worden sind, ist eine Praxis entstanden, die dem damit einmal intendierten Sinn kaum gerecht wird. Sie gleicht weitgehend derjenigen in der mehrgliedrigen Sekundarstufe. Das Bildungssystem ist als Ausdruck des gesamtgesellschaftlich verbreiteten Glaubens an vordemokratische Bildungsvorstellungen zu verstehen, die alles durchdringen. Dieser Glaube bildet so etwas wie einen nationalen Konsensus, der im Gegensatz zu den verbreiteten demokratischen Bildungsorientierungen steht. Ausgehend von der Bildungspolitik soll er im Folgenden bis hin zur Praxis der Lehrer und Schüler skizziert werden.

Das naturalistische Bildungscredo steht im Mittelpunkt der neokonservativen Bildungspolitik; mit dem Zitat aus dem CDU-Programm wurde dies bereits illustriert. An

16 • Pädagogische Korrespondenz

Begabung und Qualifikationsbedarf glauben viele aber auch links der politischen Mitte, sie schätzen beide nur anders ein. So fordert z.B. der bildungspolitische Leitantrag der SPD - Bundesparteitags im Herbst 2001 - die Instrumentalisierung der Bildung und plädiert, als »führende Wirtschaftsmacht« müsse Deutschland »in die Köpfe investieren« und »eine Spitzenstellung in Naturwissenschaften und Informationstechnik einnehmen«. Und aus dem Bundesbildungsministerium verlautet die Klage: »Viele Begabungen bleiben vor allem auf dem Weg durch weiterführende Schulen auf der Strecke. Begabungen werden nicht frühzeitig erkannt und gefordert. Unsere Gesellschaft ist darauf angewiesen, vorhandene Leistungspotentiale nicht zu vergeuden, sondern zu erkennen und zu nutzen« (Bundesministerium 1999 in den Mittelpunkt, S. 4). Auf ähnliche Orientierungen stößt man auch in Institutionen wie der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und dem Wissenschaftsrat. Der Wissenschaftsrat will die Unterscheidung zwischen dem B.A.- und M.A.-Studiengang, die das überkommene Hochschulstudium ablösen sollen, zum Mittel der Selektion machen und die Mehrzahl der Studierenden im Namen des wirtschaftlichen Qualifikationsbedarfs und elitärer Begabungsvorstellungen auf das B.A.-Studium beschränken.

Ähnlich orientiert sich die Bildungsforschung. Der Hochschulforscher Ulrich Teichler resümiert: »Beziehungen zwischen Hochschule und Beruf sind zweifellos in der Forschung über Hochschulfragen in der BRD eines der am häufigsten behandelten Themen« (Teichler 1984: 193). Bevorzugt werden theoretische Ansätze, die die Nachfrage nach Arbeitskräften und ihre Entwicklung als schicksalhaft hinzunehmenden Sachzwang konzipieren. Wie Teichler beobachtet, fand das marxistisch-leninistische Basis-Überbau-Schema in der BRD eine Parallele: »In der Bundesrepublik Deutschland überwog - ähnlich wie in den osteuropäischen Ländern - das Interesse, den Arbeitskräftebedarf nach der voraussichtlichen Wirtschaftsentwicklung einzuschätzen und in der Hochschulplanung zu berücksichtigen« (Teichler 1995, S. 64). Auch die Schulformdebatte hatte sich zuletzt mehr und mehr auf die Frage konzentriert, wie Begabungen treffsicherer diagnostiziert, Begabungsreserven gründlicher ausgeschöpft werden könnten und ob der wirtschaftliche Qualifikationsbedarf besser bedient werden könnte, mit der überkommenen mehrgliedrigen Schule oder mit der Gesamtschule.

Der in Deutschland so selbstverständliche Begriff des Qualifikationsbedarfs ist in Ländern mit längerer demokratischer Tradition wie den USA unverständlich. Man kann ihn z.B. Amerikanern nur mit erheblichem Aufwand erklären (vgl. dazu McClelland 1985, S. 240). Dort folgt man in Umgangssprache und Wissenschaft der Humankapitaltheorie, versteht die einzelnen also nicht als ungleiche und fremdbestimmte Arbeitskräfte, sondern als Bürger, die über ihre Bildung und Arbeit auf der Grundlage der Bürgerrechte autonom verfügen. Jeder investiert danach in seine Bildung, um sich die Welt nach seinen eigenen Wertvorstellungen und Interessen verfügbar machen zu können. Unverständlich, ja befremdlich erscheinen in amerikanischen Augen Versuche, die Expansion der weiterführenden Bildung zu unterbinden. Sie nehmen sich dort aus wie eine Absage an die demokratische Menschheitsutopie, die im Mittelpunkt des »american dream« steht. Dass der Realisierung dieser Utopie im Alltag sehr große Widerstände entgegenstehen, versteht sich von selbst. Aber die Existenz dieser Utopie ist selbst ein wichtiger sozialer Tatbestand.

Besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang den Standesorganisationen der Hochschullehrer und Lehrer zu. Der Hochschulverband, fordert eine gründlichere begabungsgerechte Selektion. Er entspricht damit einem verbreiteten Sentiment unter seinen Mitgliedern. Deutsche Professoren veranschlagen die Fähigkeiten ihrer Studenten gering, geringer als ihre Kollegen in vielen anderen Ländern. Das zeigt eine vergleichende Studie, die die Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching in 13 Ländern durchgeführt hat (Boyer/Altbach/Whitelaw 1994, S. 41). Der Philologenverband hatte dem wachsenden Bildungsinteresse bereits in den 1950er Jahren die Warnung entgegengesetzt, die Begabungsreserve des deutschen Volkes sei ausgeschöpft; damals lag die Abiturientenquote noch unter 10%. Daran hält er bis heute fest und engagiert sich für die »Beibehaltung eines begabungsgerecht gegliederten Schulwesens, [...] um Deutschland vor der drohenden Bildungskatastrophe zu bewahren« (www.dphv.de). Entsprechendes fordert der Deutsche Lehrerverband, die Vereinigung zahlreicher Lehrerverbände (www.lehrerverband.de). So ergibt sich ein paradoxer Befund: Die Standesorganisationen der Lehrer stellen sich der Verallgemeinerung der Bildung entgegen. Sie stützen das pädagogische Engagement ihrer Mitglieder nicht, sondern malen die Erfolgsaussichten des Lehrens und Lernens in düsteren Farben.

Das mehrgliedrige Schulsystem und die Selektion der Schüler sollen dem Leistungsprinzip zur Wirksamkeit verhelfen; so verlangen es die Lehrerverbände und deren Mitstreiter. Das tun sie gelegentlich auch schneidig, bringen damit jedoch nur die mutlose Forderung zum Ausdruck, der Bildungsanspruch müsse gegenüber den leistungsschwachen Schülern zurückgenommen werden. Denn an ihren Begabungen ließe sich Substantielles nicht verbessern. Sie seien einer Schulform mit niedrigeren Leistungsansprüchen zuzuführen. Das neokonservative Denken stellt sich mit seinem pessimistischen Menschenbild dem Leistungsprinzip also entgegen. Es gehört zu den Eigentümlichkeiten der deutschen Schulkultur, dass dieser durch nichts bewiesene anthropologische Pessimismus als besonders realitätstüchtig und smart gilt.

VII

BEGABUNGSGLAUBE UND SCHULPRAXIS

Der Begabungsglaube wird von den Lehrern in den Schulen exekutiert. Er legt ihnen nahe, sich von schwierigen Schülern zu trennen, anstatt sich ihrer Bildung mit dem Optimismus der Pädagogik und der Demokratie zu widmen. So kommt in der BRD eine Selektionspraxis zustande, die in der demokratischen Welt ohne Parallele ist.

- Die Schüler werden besonders früh selektiert und in unterschiedlichen Schulformen unterrichtet. Wer Hauptschüler wird, lernt, was man in der Gesellschaft von ihm erwartet, nämlich Hauptschüler zu sein. Das bedeutet, weniger zu lernen als ein Gymnasiast. Bei gleicher Ausgangsqualifikation ist der Wissenszuwachs in Mathematik bei Hauptschülern geringer als bei Gymnasiasten (Hosenfeld/Köller/Baumert 1999). Man kann diesen Befund gewiss für alle anderen Fächer verallgemeinern.
- In Deutschland müssen die Schüler besonders häufig eine Klasse wiederholen.

18 Pädagogische Korrespondenz

Dabei führt das Sitzenbleiben in der Regel nicht dazu, dass die Betroffenen in ihren neuen Klassen dauerhaft mitkommen (Tillmann/Meier 2001, S. 470 f.).

- Schüler werden besonders häufig auf Schulformen mit niedrigerem Leistungsanspruch zurückgestuft.
- Besonders viele Schüler werden bei der Einschulung zurückgestellt oder an Sonderschulen verwiesen.

Die in der Selektion sich äußernden Bildungsorientierungen sorgen für die extreme Leistungsungleichheit deutscher Schüler. Denn mit der Selektion werden gerade die Schüler um Bildungsmöglichkeiten gebracht, die ihre eigenen Verhaltensorientierungen mit den Bildungserwartungen der Schule nur mit der größten Mühe auszugleichen verstehen. Das sind vor allem die Heranwachsenden aus den unteren Bildungs- und Berufsschichten, sowie aus Einwandererfamilien. Indem das Bildungssystem für leistungshomogene Schulen sorgt, sorgt es zugleich für sozial homogene. Anders gesagt, es sorgt für soziale Segregation; das schließt ethnische Segregation ein. Einwandererkinder haben es in Deutschland besonders schwer, zu erfolgreichen Schülern zu werden. Der PISA-Bericht zeigt das mit einem Vergleich der Lesekompetenz von Jugendlichen aus Familien, die serbisch, kroatisch oder bosnisch, bzw. kurdisch oder türkisch sprechen. Besuchen sie eine Schule in Deutschland verfügen sie über geringere Lesekompetenzen als die Mitglieder dieser Sprachgruppen, die Schulen in Norwegen, Österreich, Schweden oder der Schweiz besuchen (ibid., S. 397). Mit seiner Mehrgliedrigkeit segregiert das deutsche Bildungssystem die Schüler sogar stärker als das amerikanische mit seiner Einkommensabhängigkeit (Baumert/Schümer 2001, S. 461).

Die Schüler machen sich den Begabungsglauben auch selbst zu eigen und geraten damit in ein problematisches Verhältnis zum Leistungsprinzip. Das verdeutlicht ein internationaler Vergleich zwischen Heranwachsenden aus Los Angeles, West- und Ostberlin sowie Moskau. Ermittelt wurde, wie Misserfolgserlebnisse den Glauben der jungen Leute an das eigene Leistungsvermögen beeinflussen. Junge Amerikaner, so ergab sich, lassen sich ihr Vertrauen in die eigenen Kräfte durch Misserfolg kaum nehmen. Mehr als alle anderen sind sie davon überzeugt, dass man mit persönlichen Anstrengungen weiterkommt. Westberliner Schüler lassen sich dagegen durch schwache Leistungen eher entmutigen. Ihre Entmutigung ist Kehrseite des Begabungsglaubens, dem sie nachdrücklicher anhängen als amerikanische Schüler (Little/Oettingen/Stetsenko/Baltes 1995).

In die gleiche Richtung deutet ein Schülervergleich, in dem Czerwenka u.a. deutsche, amerikanische, französische und schwedische Schüler nach ihren Urteilen über die Schule fragen. Deutschen Schülern steht klar vor Augen, dass die Schule sie nicht nur fördern, sondern auch bedrohen will. »Wir sehen, dass deutsche Schüler am meisten unter Noten leiden. Amerikanische Schüler betonen sogar häufiger - wenn sie sich überhaupt zu Noten äußern - den positiven Rückmeldeffekt von Zensuren als die belastende Kontrollfunktion« (ibid., S. 422). Deswegen können sich junge Amerikaner mit Gleichmut unentwegt testen lassen, während junge Deutsche auf bevorstehende Klassenarbeiten mit Ängsten reagieren. Deutsche Schüler, so finden die Autoren, erleben ihre Lehrer als Personifikation einer bedrohlichen Macht, die über Würde

und Lebenschancen entscheidet. Im Erleben amerikanischer Schüler wirken Lehrer dagegen als freundliche und erfahrene Berater. So überrascht es auch nicht, dass die Schulzufriedenheit deutscher Schüler im internationalen Vergleich niedrig ist (Czerwenka et al. 1990).

Der Begabungsglaube münzt sich in den verschiedenen sozialen Schichten zu unterschiedlichen Reaktionen um. In den oberen erzeugt er Selbstvertrauen und Zuversicht, in den unteren wirkt er entmutigend und lähmend. So treten Kinder aus den oberen sozialen Schichten bei gleich schwacher Leistung eher in eine höhere Schule ein als diejenigen aus den unteren; sie setzen sich auch eher über eine ungünstige Schullaufbahnempfehlung hinweg (Baumert/Schümer 2001, S. 359). Der Glaube an Begabung steht der individuellen Leistungsbereitschaft aber auch entgegen. Er impliziert so etwas wie einen Geniekult. Er kommt in der sprichwörtlichen Figur des »Strebers« oder »fleißigen Lerner« zum Ausdruck. Schüler und selbst Lehrer begegnen den so Stigmatisierten mit Verachtung. Der Begabungsglaube hat eine weitere Besonderheit: Er schließt nicht aus, die Kinder der anderen als »Flut der Unbegabten« und als »Akademikerschwemme« zu definieren, die die Bildungs- und Berufskarriere der eigenen Kinder gefährden, und den »Wirtschaftsstandort Deutschland« gleich mit.

Der Begabungsglaube legt den weniger erfolgreichen Schülern Leistungsverweigerung nahe. Wer sich wegen vermeintlicher Begabungsmängel in einer aussichtslosen Lage sieht, kann auf Anstrengungen verzichten und auf diese Weise seine schlechten Noten als Resultat eigener Entscheidung und persönlicher Unabhängigkeit darstellen. Er rettet damit sein Gesicht (vgl. Rosenholtz/Simpson 1984). Diese Reaktion, so muss man unterstellen, ist in Deutschland sehr verbreitet. Denn die deutsche Schulpraxis ragt international mit der Produktion von Misserfolg heraus. Jeder dritte 15-jährige Schüler wurde schon einmal auf eine niedrigere Schulform relegiert oder ist einmal sitzen geblieben, unter den Hauptschülern sogar jeder zweite (Schümer 2001, S. 415). So lernt ein Teil der Schüler in Übereinstimmung mit Schule und Gesellschaft, dass Bildung ihre Sache nicht ist.

Der demokratische Glaube an universelle Bildungsfähigkeit motiviert zu etwas ganz anderem. Er gilt der Möglichkeit des Erfolgs und verlangt deswegen gerade eine Anstrengung zu seiner Realisierung. Er bekräftigt also die Leistungsorientierung. Er lässt zudem die Verallgemeinerung der Bildung als möglich erscheinen und postuliert, dass die Bildung eines jeden im Interesse aller liegt. Schule und Schüler erfahren dadurch eine mächtige öffentliche Unterstützung. Man erfährt diesen Bildungsenthusiasmus sehr eindrücklich in den USA. Berichtet man Amerikanern, dass in Deutschland politische Parteien und Lehrerverbände gegen die Expansion der weiterführenden Bildung eintreten, erntet man ungläubiges, ja betretenes Erstaunen. Bildungsfeindlichkeit gilt als kleingläubige Absage an die demokratische Utopie einer freien Gesellschaft.

Das deutsche Bildungswesen bewegt sich offenkundig in einem Teufelskreis. Die Selektion erzeugt das Problem, das sie lösen soll, indem sie den schwächeren Schülern Bildungsmöglichkeiten entzieht. Ihre Leistungsschwäche wird zum Anlass für zusätzliche Selektion. Der PISA-Bericht konstatiert: »Offensichtlich gelingt es in Deutschland nicht so wie in anderen Ländern, die schwachen Schülerinnen und Schüler zu fördern«. Der Schulpraxis wird diese Formulierung nur bedingt gerecht.

20 *Pädagogische Korrespondenz*

Wo der Glaube an Begabung und Qualifikationsbedarf herrscht, da misslingt die Förderung der schwachen Schüler nicht, sondern gilt als unmöglich und unnötig, ist letztlich also nicht gewollt.

VIII

KOLLEKTIVE MELANCHOLIE

Das naturalistische Bildungscredo dominiert die bildungspolitischen Auseinandersetzungen. Es ist jedoch realitätsblind und auch nicht besonders wirkungsvoll. Im Gegensatz zum elitären Gehabe seiner Anwälte sind die Schüler der Gymnasien keineswegs tüchtiger als ihre Alterskollegen in den bürgerlichen Einheitsschulen anderer Länder. Die Katastrophenwarnungen, die sie der expansiven Bildungsentwicklung seit den 1950er Jahren entgegenstellen, waren falscher Alarm. Die Verallgemeinerung der höheren Bildung hat deren »Niveau« nicht beeinträchtigt und auch kein akademisches Proletariat geschaffen. Sie ging im Wesentlichen auf die stärkere Bildungsbeteiligung der Mädchen und der Arbeiterkinder zurück. Als Hochschulstudenten sind sie so erfolgreich wie die jungen Männer aus den mittleren sozialen Schichten, denen ein Hochschulstudium schon immer näher lag (Köhler 1992).

Anders als vorhergesagt hat die Bildungsexpansion auch die Arbeitswelt nicht in eine Krise gestürzt. Die Arbeitslosenrate der Universitätsabsolventen beträgt nur einen Bruchteil des allgemeinen Durchschnitts. Dabei sind ihre Einkommen gegenüber denjenigen von Fachhochschulabsolventen sogar gestiegen. Die geforderte Bewirtschaffung der Bildung im Namen des sogenannten Qualifikationsbedarfs würde gegen Grundrechte und individuelle Interessen verstoßen, was weder Rechtsprechung noch Öffentlichkeit hinnähmen.

Die Anwälte des naturalistischen Bildungscredos sind demnach die großen Verlierer der bildungspolitischen Entwicklung. Sie treten seit Gründung der BRD gegen liberale Bildungsreformen ein, jedoch haben sich die (west-)deutschen Schulen ähnlich entwickelt wie die der anderen westlichen Demokratien. Es gibt keinen Hinweis darauf, dass sich der Rückstand der deutschen Schulentwicklung gegenüber dem Rückstand vergrößert hätte, der in den 1960er Jahren von der OECD beobachtet wurde. Man kann daraus den Schluss ziehen: Die BRD und ihre Schulen hinken der westlichen Modernisierung zuverlässig hinterher. Die aufgezählten Fakten sind seit Jahrzehnten offenkundig, haben aber die in die Defensive Geratenen nicht zu einer Selbstüberprüfung veranlassen können. Ihr Glaube an Begabung und Qualifikationsbedarf hat offenkundig idiosynkratischen Charakter. Sie haben die nationale und internationale Bildungsentwicklung überhaupt aus dem Blick verloren.

Worauf geht ihre Idiosynkrasie zurück? Hier und da wird geargwöhnt, es handele sich dabei um ein abgekartetes Spiel. Die Opposition gegen die Verallgemeinerung der höheren Bildung wäre ein aus Konkurrenz geborener Versuch, das Angebot an Gebildeten knapp zu halten, um günstige Arbeitsplätze zu monopolisieren und damit Karrierevorteile zu ergattern. Obwohl eine solche Erklärung vielleicht nicht ganz unzutreffend ist, ist sie doch schwach. Gesellschaften mit sehr ausgeprägten Konkurrenzbeziehungen wie die Vereinigten Staaten haben Einheitsschulen und eine weiter

Die verspätete Entwicklung der deutschen Schule • 21

fortgeschrittene Bildungsexpansion. Beides ist dort Sache eines gesamtgesellschaftlichen Konsensus, an den niemand rührt. Demgegenüber steht das naturalistische Bildungscredo in Deutschland in einem erklärten Gegensatz zur modernen bürgerlichen Konkurrenzgesellschaft. Tatsächlich nimmt es sich aus wie eine materialistische Version ständischer Ordnungsvorstellungen. Der Glaube an ungleiche Begabung steht dem Glauben an ungleiche ständische Würde nahe, und der Glaube an den gesellschaftlichen Qualifikationsbedarf erinnert an die alte Standesordnung, der sich alle zu beugen hatten. Statt Gottes Wille scheint die Natur in den Einzelnen und in der Sozialordnung zu walten. Aber gleichviel ob Gott oder Natur, beide scheinen individueller Autonomie und einer freien Gesellschaft entgegenzustehen. So verweist der Glaube an Begabung und Qualifikationsbedarf auf die vordemokratischen Verhältnisse des 19. Jahrhunderts.

In Deutschland hatte sich das Schulsystem besonders früh entwickelt und war mit dem feudalen Absolutismus und mit der Sozialordnung des Kaiserreichs eine besonders innige Verbindung eingegangen. Moderne Bildungsideen waren dagegen so schwach wie die bürgerliche Gesellschaft insgesamt (Dahrendorf 1965b). Dabei hatten die gebildeten Stände in Deutschland vor dem Ersten Weltkrieg eine herausragende gesellschaftliche Stellung. Sie saßen nicht in einem Elfenbeinturm, sondern an der Spitze des Kaiserreichs, das nach der Weltmacht griff. Sie verfügten über Einkommen, gesellschaftliches Ansehen und Macht, die ohne Parallele waren. Sie fungierten als akademischer Amtsadel, wie Friedrich Paulsen vor der Wende zum 20. Jahrhundert in seiner Bildungsgeschichte dargelegt hat:

»Die Gesamtheit der akademisch Gebildeten stellt in Deutschland eine Art geistiger Aristokratie dar. [...] Sie bilden in ihrer Gesamtheit eine Art Amtsadel, wie sie denn auch alle an der Staatsregierung und Staatsverwaltung beteiligt sind. [...] Im ganzen bilden die Inhaber dieser Berufe eine homogene gesellschaftliche Schicht; sie erkennen sich eben auf Grund der akademischen Bildung als sozial Gleichstehende an [...]. Umgekehrt: wer keine akademischen Bildung hat, dem fehlt in Deutschland etwas, wofür Reichtum und vornehme Geburt nicht vollen Ersatz bieten« (Paulsen 1902, S. 149).

Die Demokratisierung hat aus den höheren und niederen Ständen freie und gleiche Bürger gemacht. Damit wollten sich die Nachfahren des akademischen Amtsadels nicht abfinden. So opponierten sie nach Kräften gegen die Weimarer Demokratie. Seit der Gründung der BRD stemmen sich ihre bildungspolitischen Sachwalter gegen die Verallgemeinerung der Bildung und gegen die Idee einer offenen Gesellschaft. Dass ihnen der Erfolg weitgehend versagt blieb, hat sie nur wenig irritiert. Wie es scheint, bleiben sie den untergegangenen Verhältnissen in kollektiver Melancholie verhaftet.

22 • Pädagogische Korrespondenz

LITERATUR

- Adorno, Th. W. (1977): »Tabus über dem Lehrberuf«. In: Neue Sammlung 5, S. 31-44
- Aurin, K. (1990): Gute Schulen: Worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn
- Baumert, J., und G. Schümer (2001): »Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb«. In: Deutsches PISA-Konsortium, Hg., PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 323-407
- Baumert, J., und G. Schümer (2001): »Schulformen als selektionsbedingte Lernmilieus«. In: Deutsches PISA-Konsortium, Hg., PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 454-467
- Boyer, E. L., Altbach, P. G., and M. J. Whitelaw (1994): The Academic Profession. An International Perspective. (A Special Report). Princeton, N. J.: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (1999): Mut zur Veränderung. Deutschland braucht moderne Hochschulen. Bonn
- CDU-Bundesgeschäftsstelle (1994): Erziehung und Ausbildung in unserem freiheitlichen und demokratischen Bildungssystem. Beschluß des 4. Parteitages der CDU Deutschlands. Bonn
- Czerwenka, K. et al. (1990): Schülerurteile über die Schule. Bericht über eine internationale Untersuchung. (Europäische Hochschulschriften. XI: Pädagogik). Frankfurt/M.; Bern; New York; Paris
- Dahrendorf, R. (1965 a): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Osnabrück; Bramsche
- Dahrendorf, R. (1965b): Gesellschaft und Demokratie in Deutschland. München
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- Fend, H. (1980): Theorie der Schule. München; Wien; Baltimore
- Glumpler, E. (1994): »Sitzenbleiben«. In: Keck, R., und W. Sandfuchs, Hg., Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 316/317
- Hopf, D. (1970): Differenzierung in der Schule. Stuttgart
- Hosenfeld, I., Köller, O., und J. Baumert (1999): Why Sex Differences in Mathematics Achievement Disappear in German Secondary Schools. Studies in Educational Evaluation, 25, S. 143-162
- Köhler, Helmut (1992): Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. (Studien und Berichte. 53). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Lenhardt, G., und M. Stock (1997): Bildung, Bürger, Arbeitskraft. Schulentwicklung und Sozialstruktur in der BRD und der DDR. (stw.1321). Frankfurt/M.
- Little, T. D. et al. (1995): Children's Action Control Beliefs About School Performance: How Do American Children Compare with German and Russian Children? Journal of Personality and Social Psychology, 69, 4, S. 686-700
- McClelland, C. E. (1985): »Zur Professionalisierung der akademischen Berufe in Deutschland«. In: Conze, W., und J. Kocka, Hg., Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Stuttgart, S. 233-247
- Meyer, J. W. (1977): The Effects of Education as an Institution. American Journal of Sociology, 83, 1, S. 55-77
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O., and Y. Soysal (1992): World Expansion of Mass Education, 1870-1980. Sociology of Education, 65, S. 128-149
- Pascarella, E. R., and P. T. Terenzini (1991): How Colleges Affect Students. San Francisco
- Psacharopoulos, G., and M. Woodhall (1985): Education for Development. Oxford
- Ramirez, F. O., and J. Boli (1987): The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. Sociology of Education, 60, 2, S. 2-18
- Rosenholtz, S. J., and C. Simpson (1984): The Formation of Ability Conceptions: Developmental Trend or Social Construction. Review of Educational Research, 54, 1, S. 31-63
- Schümer, G. (2001): »Institutionelle Bedingungen schulischen Lernens im internationalen Vergleich«. In: Deutsches PISA-Konsortium, Hg., PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 411-427
- Teichler, U. (1984): »Forschung über Hochschule und Beruf«. In: Goldschmidt, D., Teichler, U., und W.-D. Webler, Hg., Forschungsgegenstand Hochschule. Frankfurt/M., S. 193-216
- Teichler, U. (1995): »Hochschule und Beschäftigungssystem«. In: Huber, L., Hg., Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. 10). Stuttgart, S. 59-77
- Tillmann, K.-J., und U. Meier (2001): »Schule, Familie und Freunde - Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland«. In: Deutsches PISA-Konsortium, Hg., PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 468-505